

**K. FARKAS CLAUDIA**

### **Giovanni Gentile oktatási reformja**

*A tanulmány célja a fasiszta Olaszországban 1923-ban bevezetett, kidolgozójáról Gentile-reformnak elnevezett oktatáspolitikai programcsomag bemutatása. Nehéz definiálni reformját „politikai cseppfolyóssága” és összetettsége miatt: a tekintélyuralom és elitképzés fő jellemzői voltak, az autoriter jelleg mellett liberális inspirációjú metódusokkal. Mussolini elfogadta és támogatta a reformot, amikor azonban 1924-ben Gentile elhagyta „Minerva szentélyét” – a Közoktatásügyi Minisztériumot - az iskola fasiszálása hirtelen elsőszámú aggodalmává vált. A kész munka nem tudott alapjává válni az olaszok oktatásának. Túl sok vitatott pontja volt.*

Giovanni Gentile 1922-ben, a fasizmus hatalomra jutásának évében került az Olasz Közoktatásügyi Minisztérium élére. Kitűnő filozófus hírében állt, az olasz egyetemek egyik kiválósága volt, akit mélyen foglalkoztattak a nevelés és az oktatás kérdései. Kinevezése Mussolini politikai opportünizmusának következménye, aki Gentile személyében „trójai falóként” a legjobb garanciát látta politikai ellenfeleinek meggyőzésére is. Az „olasz nép nevelője”, „egy új korszak prófétája”, a „Harmadik Olaszország vízionáriusa” – ahogy akkoriban Gentilét jellemezték – 1923-ban Olaszországban iskolai reformot hajtott végre, rekordidő alatt, rekord mélységűt (*Di Riella Galati, 2009; Giarizzo, 1997*).

A korszakbeli satírikus vicc szerint három oktatáspolitikus „három lépése” pecsételte meg az olasz iskola sorsát. Benedetto Croce volt, aki „megrengette falait”, Antonino Anile bontani kezdte, Giovanni Gentile pedig a földdel tette egyenlővé. De milyen is volt valójában az a reform, amelyről azt tartották, hogy romba döntötte az iskolát?

Összetett és ellentmondásos, pedagógiai és adminisztratív szempontból egyaránt. Tagadhatatlanul fellelhető benne a liberális szellem nyoma, ám maga a struktúra tekintélyelvű, kioltva az előbbi jelleget. „Merevsége”, az egyén tökéletes alávetettségének hirdetése nem tették szimpatikussá, egyidejűleg azonban modern pedagógiai áramlatoknak is teret engedett. A Gentile-reform az autoriter jelleg mellett liberális inspirációjú metódusokat is mutatott. Nem más volt ez, mint a fasiszta diktatúra és tekintélyelvűség találkozása a filozófiai idealizmussal (*Tognon, 1997*).

Az idealista filozófus személye és tekintélye az egyetemi világban arra engedtek következtetni, hogy képes lesz programjának keresztülvitelére. A filozófus korábbi híveinek támogatását élvezte: Lombardo Radice az alapfokú oktatás és a népoktatás általános

igazgatója lett. Leonardo Severi a középfokú oktatásért felelt, Ugo Frascarelli és Arduino Colasanti pedig a felsőoktatás ügyeit gondozták. Egyik legbefolyásosabb tanácsadójának Ernesto Codignolát mondhatta. Alfredo Serrazt a középfokú oktatás felügyeletével bízta meg, Vito Fazio Allmayer és Ferruccio Boffi területe pedig a sajtó lett (*Barausse, 2004; Natali, 1960*).

Hamar kitűnt a miniszter ellentmondást nem tűrő stílusa. Félreérthetetlenül tudatta, hogy az iskola világában a minisztérium abszolút hatalmát kívánja érvényesíteni. Úgy vélte, hogy sok állampolgár tudatában a rend, az állam és annak törvényes szervei iránti engedelmesség nem tisztázott. Meglátása szerint az iskola egyik legfőbb feladata, hogy belenevelje az emberekbe a törvénytiszteletet, a rendet, a fegyelmet, az eszes engedelmességet és szeretetet az állam iránt. Lesújtani készült az iskolai adminisztráció útvesztőire. Csökkenteni akarta a bürokratizmust, gyorsabb ügyintézés, kiadáscsökkentést tervezett. Ebben nemcsak az állami kiadások lefaragása motiválta, de a gyorsabb ügykezelés reménye is. A Gentile-reformnak nagyon fontos aspektusa volt az oktatási adminisztráció és a pedagógiai vezetés éles elkülönítése. Reformjának megítélése és hatása az egyes oktatási szinteken eltérő (*Bruni, 2005*).

#### *Az elemi oktatás reformja*

Az általános iskolában fontos pedagógiai és didaktikai reformoknak nyitott utat, amit Giuseppe Lombardo Radice az alapfokú képzésért felelős szakember szorgalmazott. Lombardo Radice a miniszter legérdekesebb tanítványa volt, a nemzeti nevelés megszállottja. Fáradhatatlan ember, erős személyiség. Neki hála, Itália megismerhette a pedagógiai aktivizmus valóságát, a „derűs iskolát” („scuola serena”). Tevékenysége az alapfokú oktatás terén lényegbevágó volt, hiszen az iskola lelkét érintette (*Burza, 1999*).

Lombardo Radice-t Pestalozzi írásai indították el a pedagógia ösvényein. Pestalozzi meg volt győződve arról, hogy a társadalmi kérdések megoldása a nevelés megújításával kezdődik. Ez a nézet Lombardo Radice-nek is legmélyebb meggyőződésévé vált. Hitte, hogy az iskola megújításához új tanítási metódusok kellenek és elszántan harcolt is ezért. Az 1923-as program az alapfokú képzésbe új szellemet vitt. Az iskolát két spontaneitás, a tanító és a tanuló találkozása színtereként értelmezte Lombardo Radice. Nem tulajdonított nagy jelentőséget a rögzített programoknak. A tanári kezdeményezés szükségességét hangoztatta. Vallotta, hogy nem létezik igazi nevelés a tanító és a diák közös munkája nélkül. Lombardo Radice az olasz népnek nemzeti nevelést akart adni: azt akarta elérni, hogy a leckék a népi hagyományokból kapjanak ihletet. Szerinte amint a tanító és a diák között is folyamatos az

interakció, úgy a nemzeti kultúra és a népi kultúra között is annak kell lennie. Örömet lelt abban, ha láthatta a nép kultúráját, a népművészetet és népköltészetet, hallhatta magát a dialektust, a nép minden családjának szellemi kincsét. Az iskolai életben ezeknek kívánt helyet és szerepet adni. Olaszország iskolái számára az absztrakt univerzalizmus utópiái helyett a sokkal élőbb nemzeti tudatot kínálta fel. A helyi kultúrát úgy fogta fel, mint a nemzeti kultúra trambulinját, ami után az iskola magasabb eszmények irányába léphet. Bizonyos volt abban, hogy a hagyományokhoz való visszatérés egyúttal a „jóhoz és egészségeshez” való visszatérést jelenti (*Saitta*, 1997; *Boselli és Serio*, 2005)

Lombardo Radice elítélte a régi iskolát, melyet könyvszagú elméletek nyomorítottak. Szerinte az alapfokú képzés színvonala azért is volt drámaian alacsony szinten, mert „a tudatlan egyént” tételezte fel. Az 1923-as programok egyik újdonsága az volt, hogy ezzel a „népi tudatlansággal” szemben új elméletet alkotott. Az analfabétának is van kiművelt, értékes kultúrája, állította a szicíliai pedagógus, de ez más jellegű, mint amit az iskolában lehet szerezni. A népnek saját költészete van, amelynek meg kell csodálni a frissességét, eredetiségét (*Lombardo Radice*, 1923; *Vico*, 2007).

Teljesen elfelejtett műveket emelt iskolai olvasmányokká. Olyan könyvek kerültek elő, mint például Stoparitól a „Bel paese”, Colloditól a „Giannettino utazása”. Ezek a leírások Olaszországról inkább patrióta szelleműek, semmint földrajzi ismereteket nyújtók. Nem nehéz, tudományos művek kellene az iskolába – vallotta Lombardo Radice – hanem olyanok, amelyek jól megfelelnek a gyermeki lélek egyszerűségének és tisztaságának. Ő a régi hagyományokból és a Risorgimento korának patriotizmusából kapott inspirációkat. Az alapfokú oktatásban azt a nézetet akarta meggyökereztetni és elterjeszteni, miszerint a népköltészet is művészet. Lombardo Radice elfogadott nézetté akarta tenni, hogy az iskolában megszerzett tudásra az alsóbb néprétegeknek nem szabad többé „könyöradományként” tekinteni, úgy kell felfogniuk az iskolai oktatást és nevelést, mint két ízlésvilág találkozását, ahol az egyik egy magasabb szinten álló, a másik alacsonyabb szintű, de mindkettő egyformán értékes (*Lombardo Radice*, 1923).

A valláserkölcsi nevelés az első sorban foglalt helyet, csakúgy, mint a művészeti nevelés. A rajzot a legjobb iskolamódszernek tartotta ahhoz, hogy a megfigyelés fejlődjön, a kifejezőkészséget és a művészetszeretetet bele akarta plántálni a lelkekbe. Didaktikai koncepciója a modern pedagógia egyik előfutárává tette Lombardo Radice-t. Nagy lépésnek számított és sokakat megdöbbsentett, amikor kiállt a dialektus mellett. A diákok spontaneitásáról, kezdeményezőkétségéről beszélt. Epochális módszereket javasolt.

Lombardo Radice első helyre az egyéni képességek fejlesztését tette. Cél, hogy nőjön az esztétikai érzék, a képzelőerő, az ésszerű érvelés képessége. A néphagyományok, legendák bűvöljék el őket. Az iskola olyan hely legyen, ahol nincsenek társadalmi különbségek, szellemi egység uralkodik. Az 1923-as programoknak egyik legeredetibb eleme a rekreációs tevékenység nevelési értékének felfedezése. Az előre koreografált mozgást elutasították, a játék elsődlegességét tartották fontosnak a testnevelésben (*Margiotta, 1975*).

Lombardo Radice programjainak módszertana újszerű volt. Sokan utópisztikusnak minősítették, törekvéseit tévesen megalomániának érezték. A didaktikai újdonságtól sokan ódzkodtak: megfogalmazódott olyan vélemény is, miszerint a reform inkább a tanárra van tekintettel, nem a diákra, az új programok, elképzelések nagyon műviek, hiszen didaktikai előírások alapján fejlesztik a gyerek spontaneitását. A tanárok közül sokan ki sem igazodtak. Például művészeti nevelés blokkba tartozott az írás és a fogalmazás, a szabadkézi rajz és a recitáció is (*Saitta, 1997*).

#### *Változások a középszintű oktatás terén*

A Gentile-reform középszintet érintő részei heves kritikát váltottak ki. Maga Gentile a középszintű oktatást újjászervező 1923. május 6-i rendeletet tekintette reformja kulcsfontosságú részének. Az olaszoknak „kevés iskolát ígért, de jót” (*Burza, 1999:25*). A szigorú állami vizsgák bevezetésével a diákok közötti szelekciót látta biztosítottnak. Akiket kizártak, magániskolákba kerültek át. Csak látszólag ellentmondás a magániskolák megerősítésének Gentile-i programja: a filozófus a magániskolák megerősítésével az állami iskolákat akarta versenyre ösztönözni. Számára a két koncepció nem egymás antitézise volt, hanem komplementerek (*Colombo, 2004*).

A középszintű oktatás kétlépcsős volt. Az első szintet jelentette a szakmai képzést adó kiegészítő iskola, a gimnázium, az alsó ipari technikum, és az alsó tanítóképző. A felső szintet a líceum (humángimnázium, reálgimnázium, leánygimnázium), a felső ipari technikum és a felső tanítóképző alkotta. Az intézmények két típusa különíthető el élesen: az egyik humán jellegű, amely a „legmagasabb szintre” juttat, a másik csoportba az ún. modern jellegű intézmények tartoznak, amelyek csak behatárolt lehetőségeket kínálnak (*Giraldi, 1984*).

„Gentiliánus kreálmánynak” gúnyolták a kortársak a három éves kiegészítő iskolát, mely az általános iskola nevelési és szakmai kiegészítése kívánt lenni. A kiegészítő iskolának az volt a feladata, hogy mestereket, kereskedőket, alkalmazottakat képezzen, felkészítsen az állampolgári feladatok ellátására, a nemzeti nyelv megértésére. Az alsó ipari technikumot, amelyben jelentős humán tananyagot is oktattak, nem csak a jövőbeni alkalmazottaknak

szánták, hanem felkészíthetett például a reálgimnáziumra is. A gimnáziumi és a líceumi képzés a polgári élet magasabb funkcióira készítette fel, a hivatásokra, a politikára. Gentile lényegében érintetlenül hagyta a humán gimnáziumot, a cél az egyetemi tanulmányokra felkészítés volt. Klasszikus érettségit adott, a szellemi tökéletesedés atmoszférája jellemezte, igazán privilegizált szektornak számított. Gentile kinyilvánította ezzel, hogy a tömegek problémái kevésbé érdeklik és figyelembe sem veszi az iskola szociális misszióját. A reálgimnázium is az egyetemekre vezetett, természettudományos és orvosi fakultásra lehetett továbbmenni és főleg a szerényebb családokból jövő gyerekeket vezette az egyetemre. A nép legkiválóbb elemeinek adott emancipációs lehetőséget, az átlagos körülmények között élő családok menedéke lett és azoknak, akik képtelenek lettek volna a humán gimnázium nehézségét leküzdeni (Colombo, 2004).

A középiskolai oktatásban megnőtt azoknak a nőknek az aránya, akik nagypolgári családokból jöttek és kulturális kiegészítésre vágytak. A leánygimnázium a „kisasszonyok” intellektuális szükségleteinek kielégítését célozta és arra volt hivatott, hogy „megvédje” a tanítóképzőt. A leánygimnáziumot élesen kritizálták és gúnyolták, Giovanni Gentile „legabszurdabb kitalációjának” tekintették. Sokak szemében feleslegesnek is tűnt ez a fajta iskola (Citi, 2004).

Gentile idealizmusát mindenféle tudomány „átjárta”, programjának ebben az értelemben nemes ambíciói voltak. Minden tanulmányi ciklust vizsga zárt és minden típusú tanításnak missziót adott. Az állami vizsga bevezetésével a tanulmányok színvonalát akarta emelni. Gentile szerint a vizsgarendszer az egyik legjobb előkészítés az életre. A vizsgák inkább a teherbírást, semmint a tudást, ismereteket mérték. Állami vizsgának azért hívták, mert a minisztérium szervezte és külső bizottság előtt kellett letenni. Azokat pedig, akik kívül maradtak az állami iskolákból, a gentiliánus szelekció a magániskolákba zsúfolta (Colombo, 2004).

#### *Gentile és az egyetemek*

A Gentile-reform nem sok jót tartogatott az egyetemeknek. Az „ellenőrzött szabadság” kifejezés kitűnően illett erre az oktatási szférára. Gentile korábban Olaszországban sok egyetem volt. Oktatási miniszterként az egyetemi túlképzés csökkentését tervezte, vagyis a diáklétszám leszállítását, egyidejűleg a színvonal emelését, mivel a kettő szorosan összefüggött. Tartott attól, hogy az egyetemi tanulmányok, az egyetemi címek elveszítik komolyságukat és presztízst. A legnagyobb kritika a megnyirbált egyetemi autonómiával kapcsolatban érte Gentilét, ezt sokan szükségtelennek tartották. A rektort a miniszter nevezte

ki. Az egyetemi tanács merev miniszteriális kontroll mellett működött, az igazgatótanács pénzügyekben döntött, még szigorúbb állami ellenőrzés mellett (*Citi*, 2004).

Az állam iránti tiszteletet egyetemi szinten is erősíteni kívánta. Az állam belépett a tudományok világába, de mindez nagyon kockázatos volt, mert veszélyt jelentett a szabadgondolkodásra. A szabadság ellenőrzött volta azt jelentette, hogy az egyetemek adminisztratív, didaktikai és tudományos autonómiája a miniszter ellenőrzése alatt működött. A didaktikai szabadságnak Gentile ugyanakkor teret engedett. Nagyon fontosnak ítélte a szeminarizációt és a csoportos munkát, ez utóbbit, mint modern munkamódszert. A szellemi egymásrahangelődést a sikeres oktatás zálogaként szemlélte. Gentile izolálta az olasz egyetemet az európai kultúrától azzal, hogy bizonyos tudományterületek, így a pszichológia, a modern nyelvek, stb. háttérbe szorultak. A kutatások kárát látták, hogy az egyetemi oktatók óraszámja emelkedett. Igaz, az oktatók fizetése is több lett. A diákok is nehezen fogadták a reformot, a tiltakozás jegyében tüntetések törtek ki. A megmozdulások Nápolyban például 1923 októberétől decemberig tartottak. Mussolinit a tiltakozások nem ingatták meg. Ő a Gentile-reform lényegét az értelmiségi réteg megerősítésében látta, mondván, a fasiszta kormányának szüksége van uralkodó rétegre, amelyet fokozatosan „termelnek ki” az egyetemek (*Colombo*, 2004).

A Gentile-reformot nagy és sok vita követte. A legszélsőségesebb vélemények fogalmazódtak meg vele szemben. Az idealisták szemében az 1923 őszi bevezetésre került reform a Mussolini-rezsim leggrandiózusabb és legjobban átgondolt újítása volt. Gentile Benedetto Croce teljes támogatását élvezte, aki a reformban „saját gyermekét” látta, és az olasz iskola igazi újjászületését remélte tőle. Kétkelkedett ugyan a reform teljes megvalósíthatóságában, de Gentilét alkalmas és szorgalmas miniszternek tartotta, olyannak, amilyen Olaszországnak már régóta nem volt, és talán soha nem is lesz (*Cacciatore*, 2005).

A katolikusok megosztottak voltak: tapsoltak, amikor az Olasz Katolikus Néppárt programjának nyomait látták, mint például az állami vizsga, de biztosak voltak abban, hogy a fasiszmus nem fogja garantálni az oktatás szabadságát. A Milánói Universitá del Sacro Cuore tanárai döbbenetesen konstataáltak, hogy Krisztus nincs jelen Gentile pedagógiájában. A szocialista kritika azt emelte ki, hogy a gondolati nevelés, az iskola, nem formálható ésszerűen csakis egyetlen ember véleménye alapján: annak különböző ötletek eredőjének kell lennie, alkalmazkodni a megváltozott igényekhez, nyílt vitában kiformálni és ütköztetni az érveket, és nagyon fontos, hogy a nép igényei jussanak érvényre a programban. A reformot az addigi társadalmi rendszer anakronisztikus restaurációjának tartották, amely nem segíti elő a modern proletariátus kialakulását. Úgy érezték, az iskola becsukta kapuit a munkások előtt,

holott nyitásra volna szükség. Keserűen állapították meg, hogy az iskola Olaszországban immár a gazdagok privilégiuma lett. Az anarchisták is támadták, mert szerintük az iskolának teljesen szabadnak kell lennie az állam befolyásától és dominanciájától, ezt azonban a Gentile-reformban nem látták (*Genovesi, 1984; Gaudio, 1995*).

A közvéleményt a reform azonnali és gyakorlati következményei érdekelték. Sok szülő elégedetlenkedett, mert férőhelyek híján nem tudták gyerekeiket beíratni a középiskolába. Sokan abszurdnak tartották, és nem értették, miért csökkentik az állami iskolákban tanulók számát, hogy aztán mesterségesen életet adjanak a magániskoláknak. Sokan sérelmezték a technikum megszüntetését, különösen élesen az állami vizsgákat kritizálták. A viták a kiegészítő iskola kapcsán csúcsosodtak ki. „Szemétlerakó”, „sötét zsákutca” – ezt a jelzőt érdemelte ki az új iskolatípus, amely az általános vélemény szerint csak arra jó, hogy felhalmozzák a gentiliánus szelekció áldozatait. Innen a legszegényebbek nem tudtak továbbtanulni. A Gentile-reform következetlen volt és esendő, mert a kormány úgy készítette elő, hogy figyelmen kívül hagyta az érdekeltek álláspontját. A miniszter valóban nem ment bele sajtóvitákba, az előkészítő bizottságok támadásainak sem tette ki magát. Kellően erősnek érezte magát a reform megvalósításához (*Margiotta, 1975*).

Az 1923-as reform a legtöbb kritikát szociális vonatkozásai miatt kapta. Komoly állami iskolát akart Gentile létrehozni, de csak a tanult és szorgalmas diákot „fogadta el”. Hangsúlyozottan a kultúra és a munka világa iskolájának különbségére épült. Nem felelt meg a korszak szociális követelményeinek sem. Gentile vágya az elitiskola volt. Rendszerében benne van a nemzeti elit kiformalásának érdeme, de probléma, hogy nem sikerült azt az iskolai népszerűség teljes tömegéből kiválasztania. A reform nagy hibája volt, hogy a szelekció szinte kizárólag a családok anyagi helyzetétől függött. Az iskolaválasztás és a karrierválasztás ráadásul olyan életkorban történik, amikor a gyermek jövője még a családtól függ és bizonytalan, hogy mihez van a diáknak kedve, hajlama, képessége (*Gentile, 1923; Citi, 2004*).

A korszakban masszív vélemény volt, hogy Gentile munkája megsebezte az olasz népet. Pedig pozitívumai is voltak szép számmal: új programok a tanároknak, széleskörű szabadságot adtak a témák és a tankönyvek kiválasztásában, emelték az oktatás színvonalát. Didaktikai téren nagyobb szabadságot adott, az állami vizsga által előírt dolgokat kellett megtanítani. Enciklopédikus tudás helyett az intelligencia fejlesztését hirdették. Ugyanakkor szegényteljes volt, és homályba takarta az előzőket, hogy a filozófián és a történelmen keresztül bevitték a politikát az iskolába. Gentile munkáját ellentmondások, önellentmondások terhelték. Állandósította az olasz oktatási rendszer régtől meglévő

társadalmi igazságtalanságait, barrikádokat emelt és megakadályozta a népi elit előbbrejutását (Bruni, 2005).

Az Olaszországban 1923-ban bevezetett oktatáspolitikai programcsomag nagyon összetett volt. Nehéz definiálni „politikai cseppfolyóssága” miatt: kiigazításokkal, változtatásokkal, többféle irányt vehetett volna. Mussolini elfogadta és támogatta Gentile elképzeléseit. Amikor azonban 1924-ben Gentile távozott „Minerva Szentélyéből”, az iskola fasizálása hirtelen elsőszámú aggodalmává vált. A reform nem tudott alapjává válni az olaszok oktatásának. Túl sok vitatott pontja volt (Boselli és Serio, 2005).

#### IRODALOM:

Barausse, Alberto (2004): *I maestri all'università: la Scuola pedagogica di Roma, 1904-1923.*

Morlacchi Editore, Perugia.

Bruni, Elsa (2005): *Greco e latino: le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005).*

Armando Editore, Roma.

Boselli, Gabriele – Serio, Nicola (2005): *Fondazioni culturali della riforme scolastiche. A ottant' anni dalla riforma Gentile.* Armando, Roma.

Burza, Viviana (1999): *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile.* Armando Editore, Roma.

Cacciatore, Giuseppe (2005): *Filosofia pratica e filosofia civile nel pensiero di Benedetto Croce.* Rubbettino Editore, Roma.

Citi, Dianora (2004): *Giovanni Gentile, filosofo italiano.* Rubbettino Editore srl, Catanzaro.

Coli, Daniela (2004): *Giovanni Gentile.* Il Mulino, Roma.

Colombo, Katia (2004): *La pedagogia filosofica di Giovanni Gentile.* Franco Angeli, Milano.

Di Riella Galati, Amadeo (2009): *Alcuni uomini politici del mio tempo.* BiblioBazaar, LLC.

Gaudio, Angelo (1995): *Scuola, Chiesa e fascismo. La scuola cattolica in Italia durante il fascismo (1922-1943).* Editrice La Scuola, Brescia

Gentile, Giovanni (1923): *La riforma dell' educazione. Discorsi ai maestri di Trieste.* Gius. Laterza e Figli, Bari.

Giarizzo, Giuseppe: Giovanni Gentile intellettuale del Novecento (1997). In: Spadafora, Giuseppe (a cura di): *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola. Atti del convegno di pedagogia (Catania, 12-13-14 dicembre 1994) e altri studi.* Armando Editore, Roma, pp. 59-75.

Giraldi, Giovanni (1984): *Storia della pedagogia.* Armando Editore, Roma.



Lombardo Radice, Giuseppe (1923): *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza*. Salandron, Palermo.

Margiotta, Umberto (1975): *Giuseppe Lombardo Radice: tra attualità pedagogica ed irrisoluzione storica*. Parallelo.

Natali, Giulio: (1960): *Ricordi e profili di maestri e amici*. Edizioni di Storia e Letteratura, Roma.

Saittà, Armando (1997): *Momenti e figure della civiltà europea. Saggi storici e storiografici*. Edizioni di Storia e Letteratura, Roma.

Tognon, Giuseppe (1997): La riforma scolastica del ministro Gentile (1922-1924). In: *Spadafora, Giuseppe (a cura di): Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola. Atti del convegno di pedagogia (Catania, 12-13-14 dicembre 1994) e altri studi*. Armando Editore, Roma, pp. 319-341.

Turi, Gabriele (1995): *Giovanni Gentile: una biografia*. Giunti Editore, Firenze.

Vico, Giuseppe (2007): *L' avvento educativo dei „poveri cristi”*. Vita e Pensiero, Milano.